

# ALUMNES AMB NECESSITATS ESPECIALS: QUINS CANVIS D'ACTITUD I COOPERACIÓ S'HAN PRODUÏT EN LA PERCEPCIÓ DELS SEUS COMPANYS?

Pedro Jurado de los Santos<sup>1</sup> i Antonio Sánchez Asín

## RESUM

L'anàlisi longitudinal del procés seguit en la promulgació de les lleis internacionals i nacionals, per tal d'aconseguir el desenvolupament dels principis de «normalització» i «integració» de les persones amb alguna discapacitat, ha representat un treball difícil per a aquells que han lluitat per la instauració plena de la filosofia de la integració, que té les seves arrels en els drets humans. Sobre la base d'aquests principis, s'han articulat les diferents modalitats d'integració, cadascuna de les quals fonamenta la seva actuació en diferents conceptes que, amb el pas del temps, han evolucionat fins a l'actual model d'«escola inclusiva». Les diferents avaluacions que s'han realitzat posen de manifest les dimensions que es van consolidar, aquells aspectes que encara es troben en procés d'implantació i els punts que encara avui presenten serioses dificultats en la seva aplicació. En general, les avaluacions realitzades consideren aspectes organitzatius, continguts curriculars, provisió de serveis i formació del professorat. Per contra, l'avaluació de les actituds de l'alumnat vers els seus companys discapacitats, en l'àmbit espanyol, no ha merescut la mateixa atenció que les variables anteriors. Aquest treball —després de vint anys d'implantació legislativa a Catalunya— tracta d'indagar, a través d'un qüestionari passat a una mostra de dos-cents alumnes de primària i secundària, el canvi d'actitud i cooperació vers els companys amb diferents discapacitats. En aquesta investigació es confirma que s'ha produït una modificació espectacular pel que fa al grau del coneixement, expectatives, amistat i ajuda dels alumnes vers els seus companys discapacitats.

1. Coordinador del grup de treball format per Josep Adrián, Antònia Bosch, Rosa Fontanals, Agustí Garcia, Roser Gelis, Miquel Jiménez, Anna Matellanes, Anna Melià, Pedro Ponce i Dolors Vilardell.

PARAULES CLAU: educació especial, necessitats educatives especials, integració, discapacitat, Catalunya.

## ABSTRACT

The longitudinal analysis of the process followed for the enactment of national and international laws, in order to develop the «normalization» and «integration» principles of disabled people, has been a difficult task for those who have fought for the fully endorsement of the integration philosophy, which has its roots in human rights. On the basis of these principles, the different kinds of integration have been co-ordinated, each one of which bases its performance on different concepts that, with time, have evolved into the current model of «inclusive school». The different assessments that have been carried out reveal the elements that were consolidated, those aspects that still are being implemented and the questions that still today present serious difficulties to be applied. In general, the assessments that were made consider organizational aspects, curricular contents, supply of services and teachers' education. On the contrary, the assessment of students' attitudes towards their disabled schoolmates in Spain has not deserved the same attention as the preceding variables. This work —after twenty years of legislative application in Catalonia— tries to examine, using a question paper that was answered by a sample of two hundred and ten primary and secondary students, the change of attitude and co-operation towards the disabled schoolmates. This research confirms that there has been a great change in the degree of students' knowledge and expectations towards their disabled schoolmates, and also in the friendship and help they offer them.

KEY WORDS: special education, special educational needs, integration, disability, Catalonia.

## INTRODUCCIÓ

En aquest article presentem un treball l'objectiu del qual consisteix a analitzar la percepció dels alumnes de primària i de secundària (primer cicle) envers els alumnes que, per la circumstància que sigui, es poden caracteritzar perquè presenten necessitats especials o bé pertanyen a determinats col·lectius susceptibles de ser percebuts com a «diferencials». Es tracta, en definitiva, de tenir present la «diversitat»; per això assumim que, al llarg del temps, des que l'impuls de la integració va consolidar noves perspectives de treball educatiu, les percep-

cions envers l'atenció a la diversitat han variat o s'han modificat. En aquesta línia, el treball s'ha centrat en la percepció cap als alumnes que presenten: discapacitat visual, discapacitat auditiva, discapacitat motora, dificultats d'aprenentatge, alteracions conductuals i alumnes que provenen d'altres cultures. Per tot plegat ens ha interessat plantejar els objectius següents:

1. Indagar sobre el coneixement que tenen dels alumnes especificats anteriorment.
2. Constatar quines dificultats tenen per poder integrar-se plenament a l'escola ordinària.
3. Quin paper creuen que poden assumir per ajudar-los a integrar-se en les activitats de l'aula i a l'escola.

Els resultats obtinguts, a través de l'aplicació d'un qüestionari, podem considerar-los molt positius i indicadors d'un canvi ascendent d'una tendència que, pel seu cost social i professional, no ha estat gratuïta a través del procés seguit aquestes dues últimes dècades.

Hem recollit, a la primera part de la investigació, dos blocs que configuren les línies de treball que s'han seguit en aquestes dues últimes dècades, per produir un canvi de la percepció dels alumnes envers els seus companys amb alguna discapacitat o companys procedents d'altres cultures. Ens hem centrat en els aspectes següents: la legislació internacional i nacional, el canvi conceptual en la terminologia emprada i les investigacions més significatives relacionades amb la temàtica tractada.

Respecte al primer bloc, hem de dir que el procés seguit a la nostra legislació, per normalitzar la igualtat d'oportunitats en la població de persones amb alguna discapacitat, ha estat llarg i amb un cúmul d'obstacles per part de familiars i professionals que treballen en diferents àmbits de l'educació especial. Els resultats d'aquesta lluita han donat els seus fruits, que s'han reflectit en un lent canvi d'actituds a la nostra societat i al sistema educatiu. Hem de destacar la població jove que ha tingut l'oportunitat de compartir els mateixos espais i drets amb companys discapacitats i amb altres problemàtiques, i així es pot veure segons els resultats obtinguts pel qüestionari que s'ha fet a deu centres.

En el segon bloc es recullen una sèrie d'investigacions de caràcter institucional, on es reflecteix la implicació dels diferents professionals. També es fa una recopilació d'unes altres investigacions de caràcter internacional centrades específicament en el camp de professors i alumnes envers els companys que tenen alguna problemàtica derivada de determinades condicions personals, socials o d'ambdós tipus.

La segona part tracta del procés metodològic que s'ha seguit i els diferents elements que configuren l'univers de la població. L'elecció de l'instrument de

recollida d'informació ha tingut una intencionalitat manifesta en l'elecció d'unes preguntes clares, senzilles i amb un llenguatge intel·ligible i directe, amb la finalitat d'evitar equívocs per mitjà de termes que no siguin d'ús comú en el llenguatge col·loquial del nostre alumnat.

L'anàlisi dels resultats es presenta en diferents graelles i, per facilitar-ne la visualització i la comprensió, s'ofereixen diferents gràfics amb les respostes obtingudes, seguides d'una valoració interpretativa. També se n'exposen les conclusions i s'indiquen alternatives possibles de millora en aspectes que encara han de ser superats pels diferents elements del sistema educatiu.

## 1. ELS ALUMNES AMB NECESSITATS ESPECIALS I LA DIVERSITAT

Els graons en la consecució de la lluita per la igualtat d'oportunitats s'han recolzat en un cos de disposicions legals. En aquest sentit, volem deixar mínima constància de les que més han contribuït al canvi històric i conceptual de l'educació especial, i també del canvi d'actitud en la percepció dels alumnes amb discapacitat.

Les fites prèvies a la promulgació del Reial decret de l'ordenació de l'educació especial de 1985 van ser plasmades en diferents iniciatives institucionals, de caràcter internacional i nacional, i van ocórrer en diferents moments cronològics que a continuació exposarem. A l'Assemblea General de l'ONU del 10 de desembre de 1948 es va proclamar la Declaració Universal dels Drets Humans, i a l'article 6 va quedar constància del dret a l'educació que té tota persona.

A l'Assemblea General de l'ONU del 10 de desembre de 1947 es va proclamar la Declaració Universal dels Drets del Nen, la qual a l'article 5 assenyalava que «el nen físicament o mentalment impedit i que pateixi algun impediment social ha de rebre el tractament, l'educació i la cura especial que necessiti el seu cas particular».

A Espanya, amb la creació del Patronat Nacional d'Educació Especial, el 1955, es posen les bases del que podríem entendre com la primera referència seriosa per fer una reorganització tímida dels centres d'educació especial (EE). Per la seva banda, la publicació de la Llei general d'educació (1970) va suposar un avanç important, ja que va recopilar els diferents serrells jurídics que havien aparegut fins a aquell moment de manera poc coherent i sistemàtica, i es va aglutinar en quatre principis, que es van desenvolupar, com s'especifica més endavant, en diferents decrets; aquests principis es van concretar bàsicament en quatre punts:

## QUADRE 1

- 
1. Principi de normalització i dret a la integració laboral del deficient mental (art. 49).
  2. Diagnòstic i atenció mèdica escolar mitjançant la col·laboració de professors especialistes en pedagogia terapèutica (art. 50).
  3. Integració escolar en centres ordinaris per a deficients lleugers i mitjans, de manera que els centres específics queden per a les minusvalideses més greus (art. 51).
  4. La creació de programes, estructura, duració i límits de l'educació especial (EE), en funció de cada deficient i la seva edat.
- 

Amb la creació del Reial Patronat d'Educació Especial (1976) i la seva posada en funcionament el 25/6/1980, es reprenen els principis de la Llei general d'educació i se n'afegeixen d'altres. Es constitueix el que podríem anomenar la *carta magna*, des de la qual es fan els successius decrets en matèria d'educació especial (EE) a partir dels principis següents:

## QUADRE 2

- 
- Normalització dels serveis
  - Integració escolar
  - Sectorització dels serveis i atenció dels equips multiprofessionals
  - Individualització de l'ensenyament
- 

A Anglaterra, es va presentar l'informe Warnock (1978) amb una visió més àmplia del concepte de *educació especial* i de la prestació educativa necessària per cobrir les necessitats educatives especials (NEE). El propòsit subjacent en aquest document era promoure un canvi d'actitud, tant a nivell educatiu com social, que optimitzés aconseguir les idees que s'hi exposaven. De fet, va servir de clivell per a l'elaboració i la regulació de l'educació especial a diferents països europeus.

L'informe Warnock (1978) va plantejar una anàlisi del caràcter conceptual de les Necessitats Educatives Especials (NNE), les quals es van entendre des d'una dimensió molt més àmplia i unificadora. Supera la categorització de les deficiències, pel fet de partir de la realitat de les potencialitats, les possibilitats i les necessitats de l'alumnat; implica, per tant, una superació del model de dèficit per endinsar-nos en l'anàlisi de les necessitats educatives que presenten els alumnes.

La normativa es va completar i en part es va esmenar amb la LOGSE (1990, capítol 5, article 36), on es van establir els recursos de què ha de disposar el sistema educatiu per a la identificació i la valoració de les NEE, juntament amb els principis que la fonamenten i els criteris que s'han de seguir per a l'emplaçament d'aquests alumnes en els centres, les adaptacions curriculars, el professorat especialitzat i els sistemes d'avaluació.

Recentment, la LOCE (Llei orgànica de qualitat de l'educació, 2002), a l'article 44.1, en referir-se als alumnes amb NEE, ha introduït elements de certa ambigüïtat que donen als articles un to de declaració d'intencions però amb pocs indicadors per concretar i desenvolupar la seva aplicació. Ho ha fet en termes com: «Els alumnes amb necessitats educatives especials que necessitin, durant tota l'escolarització o només un període, i en particular pel que fa a l'avaluació, determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats físiques, psíquiques, sensorials, o pel fet de manifestar trastorns greus de la personalitat o de conducta, tindran una atenció especialitzada d'acord amb els principis de no-discriminació i normalització educativa, amb la finalitat d'aconseguir-ne la integració. Amb aquesta finalitat, les administracions educatives dotaran aquests alumnes del suport necessari des del moment de la seva escolarització o de la detecció de la seva necessitat».

## 2. INVESTIGACIÓ I CANVI D'ACTITUD

En aquest treball ens referirem a alguns resultats obtinguts en l'avaluació de la integració escolar realitzada des d'un macroprograma en un sector ampli de Catalunya, a l'avaluació realitzada pel Centre d'Informació i Documentació Educativa (CIDE, 1990) i a la del Ministeri d'Educació i Ciència a diferents comunitats autònomes.

Als dos primers programes avaluats es van evidenciar deficiències, en palesar que el nostre sistema educatiu presentava serioses mancances o bé estava en un procés de consolidació. Al principi, es va posar de manifest l'obsessió compulsiva d'integrar i es deixava en segon terme la necessitat d'avaluar per seleccionar les millors condicions, des de dimensions tan importants i decisives per a una integració efectiva, com ara els emplaçaments físics i funcionals més adequats, la informació donada al claustre per fomentar actituds positives; la selecció dels especialistes millors per realitzar el diagnòstic des del qual es generi un programa, que combini l'aprenentatge de continguts curriculars bàsics amb l'aprenentatge d'habilitats socials i la introducció de les tecnologies i metodologies que en puguin compensar el canal sensorial o la mobilitat, amb la finalitat de

millorar-ne la integració escolar i sociolaboral; els nivells d'assessorament tècnic al professorat ordinari, al de suport, al logopeda i al fisioterapeuta; el seguiment periòdic del programa, i l'elaboració d'un dictamen per part de la Comissió Tècnica sobre el desenvolupament i la coordinació dels serveis enunciats i dels objectius aconseguits. No obstant això, pocs estudis permeten incidir sobre el paper que els alumnes tenen a l'hora d'afrontar els processos d'integració, qüestió que ens plantejem en el nostre estudi.

## 2.1. AVALUACIÓ REALITZADA A DIFERENTS COMARQUES DE CATALUNYA

El primer programa d'avaluació de Romeu (1989) i Puig (1989) es va limitar a una mostra de centres i estaments de diferents comarques de Catalunya, relacionades directament o indirectament amb el procés d'integració, i per mitjà d'un qüestionari ampli es van avaluar tots els aspectes relacionats amb alumnes integrats des del preescolar fins al cicle superior.

A causa de la proliferació de dades estadístiques i l'amplitud de la mostra consultada, ens referirem a aquelles dades més rellevants, que provenen dels professionals de suport per la seva implicació directa en el treball que constitueix el procés d'integració escolar, tant en centres públics com en centres privats.

Si abans hem constatat el camí difícil que va seguir el procés legislatiu, també és així la trajectòria que va seguir el desenvolupament del procés d'integració dels alumnes amb discapacitat als centres públics i privats, i tot el que va representar en el canvi d'actituds envers els companys, els professors i els pares.

Si ens referim a una de les preguntes del qüestionari elaborat pels investigadors Romeu (1989) i Puig (1989) i dirigit a un ampli col·lectiu de professionals de les comarques de Barcelona, «Què entens per integració?», les respostes poden ser tan variades, contraposades i polisèmiques que poden prendre's com un exponent de l'ambigüïtat i la imprecisió que caracteritzaven la filosofia i la conceptualització de la integració en aquell moment.

Amb relació a la pregunta «Et sembla que la integració pot arribar a ser positiva?», les respostes van donar percentatges tan reveladors com el de denotar respostes possibilistes però condicionals al seu desenvolupament. La integració, com a principi arrelat a la filosofia humanista i als drets humans, va ser acceptada per grans sectors del professorat. Amb tot, quan la integració havia de desenvolupar-se dins d'un marc organitzatiu que impliqués recursos humans, didàctics i tècnics, va ser qüestionada per sectors amplis del professorat.

Un any abans de promulgar-se el Decret de la integració (1985), d'obligat compliment a tot l'Estat espanyol, es va aprovar a Catalunya un decret que reunia les

línies bàsiques del que s'aplicaria un any després. Se'n va demanar l'opinió amb aquesta pregunta: «Què penses del Decret 117/84?: 1. És viable. / 2. És utòpic./ 3. No el conec. / 4. És viable amb condicions.» Va resultar preocupant que un 27 % de professors de suport de l'escola pública desconeguessin el marc administratiu i conceptual en el qual havien de basar gran part de la seva acció educativa.

Per abreujar, tractarem de presentar un esbós dels «avantatges» i els «inconvenients» que en aquell moment Romeu i Puig (Romeu, 1989, p. 782-783) feien de les seves anàlisis de la integració per als col·lectius diferents enquestats, dels quals extraiem, en primer lloc, els «avantatges» més importants:

---

QUADRE 3

---

- Adquirir consciència, per part dels alumnes normals, que existeixen alumnes diferents que han de ser tractats amb normalitat.
  - Estimular les actituds de comprensió i tolerància.
  - Aconseguir que el nen amb problemes no se senti diferent.
  - Mostrar una societat diversa.
  - Replantejar la formació dels mestres i les funcions que realitzen.
  - Afavorir la renovació pedagògica i l'ús de noves metodologies.
  - Fomentar el treball en equip.
  - Millorar els serveis educatius de tot l'alumnat i possibilitar una educació més diferenciada.
- 

## 2.2. AVALUACIONS REALITZADES EN L'ÀMBIT DEL MINISTERI D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

### 2.2.1. *Avaluació realitzada pel Centre d'Innovació i Desenvolupament Educatiu*

L'informe del CIDE (1990) *Evaluación del Programa de integración: Alumnos con necesidades educativas especiales (1985-1989)* va ser patrocinat pel Ministeri d'Educació i Ciència. L'avaluació va tenir com a objectiu considerar les variables més rellevants que intervenen en el procés d'integració escolar, amb la finalitat d'indagar el model més idoni que permetés una integració satisfactòria. Es va tractar d'identificar les condicions que facilitaven o dificultaven el procés d'integració i també les repercussions sobre el sistema escolar, els centres i els nens.

Des del model teòric de la investigació es va intentar definir els canvis provocats pel Programa d'Integració (PI) en el desenvolupament dels nens integrats



i els canvis produïts pel PI en el mateix sistema educatiu, a partir dels quatre objectius en els quals es va centrar l'avaluació per a l'anàlisi dels diferents «sistemes» que van participar al PI.

De l'anàlisi «convergent» realitzada sobre les dades obtingudes, recollim els aspectes més essencials de les conclusions fetes per l'equip d'investigació sobre els diferents objectius esmentats.

Respecte a l'objectiu núm. 1, «estudiar com es porta a la pràctica el PI en els centres», en la variable que fa referència a l'existència del projecte educatiu en el centre que tingui presents les necessitats educatives de tots els alumnes, es van fer paleses diferències educatives entre els centres que no en tenien i els centres que en tenien; en aquests últims hi havia una més gran atenció psicopedagògica als alumnes integrats.

Amb relació a l'objectiu núm. 2, «analitzar l'impacte de l'aplicació del PI sobre el medi de l'aprenentatge on es porta a terme», per les dades obtingudes de l'evolució dels centres es va comprovar una millora de la majoria de centres quan el projecte educatiu era compartit i innovador, i hi havia una millora progressiva a l'adaptació de les necessitats especials. De manera contrària, als centres molt desestructurats, els canvis van ser més inconsistents, ja que no estaven tan orientats a les necessitats dels nens.

Les actituds dels professors tutors van millorar a mesura que els nens integrats passaven tota la jornada a l'aula ordinària, i això es va traduir en una millora dels processos instruccionals dels professors; en canvi, quan el nen passava llargs períodes fora de l'aula, l'ensenyament del professor tutor gairebé no canviava.

Respecte a l'objectiu núm. 3, «analitzar l'impacte del PI sobre els nens integrats», es va comprovar que només el 60 % dels nens integrats van aconseguir algun dels objectius del seu curs, mentre que gairebé tots els altres companys van aconseguir aquest nivell. Les necessitats derivades de dèficits sensorials van ser les que millor van ser ateses, encara que en bastants centres van fallar els recursos materials per atendre aquestes necessitats específiques dins de l'aula ordinària i des del currículum normal. Respecte als dèficits motòrics, un grup d'aquests alumnes va aconseguir resultats semblants als nens amb dèficits sensorials, mentre que un altre grup de motòrics gairebé no va experimentar variació. No obstant això, s'ha de ressaltar que les activitats van ser positives en els grups de referència respecte al desenvolupament social i personal, i van contribuir a una millor interacció amb els seus companys no deficients. Els nens que presentaven un baix nivell intel·lectual, com que els seus resultats estaven molt relacionats amb els resultats acadèmics, no van rebre atenció individualitzada de manera satisfactòria, la qual cosa va obligar bastants centres a revisar el quocient intel·lectual per donar-los suports més adaptats.

Com podem observar, aquest treball incideix sobre els resultats obtinguts pels alumnes integrats, però no té en compte el paper dels companys per aconseguir-ho.

Finalment, amb relació a l'objectiu núm. 4, «proposar estratègies d'intervenció que facin possible, en funció de les característiques de cada centre escolar, portar a terme la modalitat o modalitats d'integració més positives per a l'aplicació del PI», en comprovar-se que el projecte educatiu és l'element que més va condicionar l'èxit en l'aplicació del PI, es dedueix que la intervenció efectiva sobre aquest projecte generaria més influència i canvi sobre la resta dels altres sistemes, i es produiria un «efecte cascada».

El bloc que demanava informació sobre les «actituds dels centres envers el programa d'integració» va representar per als enquestats canvis positius, ja que en l'eliminació de recels i prejudicis el resultat va ser del 61,8 %, mentre que els professionals que van apreciar que no s'havien produït canvis van representar el 17,2 %.

Les preguntes referides en un altre bloc als resultats obtinguts pels equips pedagògics (EP) amb relació als «alumnes amb NEE integrats a les aules», segons els enquestats el més gran avanç aconseguit respecte als alumnes amb NEE va ser en el camp de la socialització; a la pregunta «es troben a gust els alumnes als centres?», van contestar afirmativament un 90,7 %, i amb relació a les dificultats d'acceptació pels seus companys no deficients es van trobar inicialment amb alguns problemes, però la situació va millorar sensiblement a mesura que va transcórrer el temps de consolidació del PI.

### 2.3. AVALUACIÓ DE VARIABLES ACTITUDINALS DES D'ALTRES INVESTIGACIONS

Les investigacions que a continuació es descriuen se centren en les actituds de professors i alumnes. Si entenem que la integració, en definitiva, és educar els nens amb necessitats especials, cal que aquest procés sigui controlat empíricament amb relació als models i als nivells utilitzats en la integració educativa.

#### 2.3.1. *Avaluació sobre les actituds dels docents*

Aquestes investigacions es van centrar a mesurar les actituds del professorat i els nens no deficients respecte als deficients. En aquest context, el lloc que correspon a un deficient dins d'una classe normal sembla que està molt condicionat per les expectatives i les actituds del professor, que si en fa una transfe-

rència negativa, generarà un baix autoconcepte en el nen deficient, mentre que, si fa una transferència positiva, ajudarà a l'augment de l'autoestima.

### 2.3.2. *Les actituds dels nens no deficients respecte als deficients*

S'han estudiat per mitjà de diferents investigacions (Gottlieb i Corman, 1987; Gresham, 1987; Goodman, Gottlieb i Harrison, 1987; García i De la Cruz, 1985; Nacions Unides, 1988) que van demostrar que els nens que assistien a escoles on hi havia interacció dels deficients amb els no deficients manifestaven menys rebuig que aquells nens que no tenien la possibilitat d'interactuar. També es va posar en evidència que l'estatus sociomètric dels deficients integrats era pitjor que l'estatus dels seus companys no deficients.

Johnson i Johnson (1987) van postular que les interaccions socials són el nucli a través del qual es produeix tant el desenvolupament personal com la socialització. Van desglossar aquestes interaccions en set dimensions.

#### QUADRE 4

---

—Contribueixen a la socialització en els valors, les actituds, les competències i les maneres d'entendre el món.

—Prediuen la salut psicològica futura i l'influencien decisivament. (La relació insuficient provoca l'aparició de conductes destructives a l'adolescència i l'edat adulta.)

—Ensenyen les competències socials necessàries per reduir l'aïllament social.

—Proporcionen el context en el qual el nen domina els seus impulsos agressius (diferents modalitats d'esports).

—Contribueixen al desenvolupament de la identitat sexual.

—Contribueixen a emergir les aptituds per adoptar perspectives. (El desenvolupament cognitiu és considerat una disminució de l'egocentrisme i un increment de la capacitat per afrontar situacions més complexes.)

—Influeixen en les aspiracions i el rendiment educatiu. Només la integració física, per Johnson i Johnson (1987), entre alumnes deficients i no deficients, no és suficient per tal que es produeixi una interacció constructiva.

---

Les actituds negatives solen donar-se amb anterioritat a la integració; és precisament durant la integració quan es reafirmen les actituds negatives o són substituïdes per unes altres actituds més positives.

Johnson i Johnson (1987) defensa que, en el fet de situar a prop alumnes deficientes amb no deficientes, sorgeixen actituds més positives per part dels companys no deficientes. No obstant això, aquesta manifestació és matisada i sembla que es produeix una major acceptació o un major rebuig, depenent de com s'estructuri la situació. Aquesta estructuració pot ser:

- d'interdependència negativa (a través de l'aprenentatge competitiu),
- d'interdependència positiva (a través de l'aprenentatge cooperatiu) i
- de no-interdependència (a través d'un enfocament individualista de l'ensenyament).

Johnson i Johnson (1987), García i De la Cruz (1985), OCDE (1987), Palacios (1987), Loughlin i Suina (1987), Sánchez Asín (1998) i Jurado i Sánchez Asín (2000) van concloure que la manera en què els professors estructuraren l'aprenentatge repercuteix en la manera d'interactuar dels alumnes entre si, i en condicionar els resultats cognitius, afectius i socials de l'ensenyament.

Hem de concloure aquesta part dient que, abans d'haver-se iniciat la integració, s'haurien d'haver preparat tots els components que havien de formar part de l'engranatge educatiu. Els professors d'aules ordinàries, en general, no van ser prou preparats per adequar-ne la metodologia i no van disposar dels recursos necessaris. Freqüentment, no sabien a qui recórrer per afrontar determinats problemes que els plantejaven determinades minusvalideses ni quina bibliografia, tècniques, bases de dades, programes, especialistes, materials tècnics i lúdics havien de consultar per afrontar els nombrosos problemes que sorgeixen a nivell intel·lectual, conductual i motor d'aquests nens (*Evaluación...*, 1988, p. 90). Tant les lleis com la propaganda van prometre més del que el sistema educatiu podia oferir, i això va desencadenar un profund desencant i sensació d'improvisació.

Malgrat això, l'esforç de tots els professionals no va ser inútil, ja que gràcies a les avaluacions diferents que es van fer es va poder posar en evidència el que s'havia aconseguit, el que estava en procés de consolidació i el que estava pendent de fer.

Les dades de la nostra investigació poden considerar-se una certa culminació de molts objectius que van quedar per fer en la realitat. Ara podem dir que el panorama no és el mateix i els esforços a favor d'una normalització presenten trets de realitat, sense que això s'entengui com una vana indulgència, ja que resten encara moltes esferes per normalitzar en molts àmbits, com el laboral, el de lleure, l'habitatge i les barreres arquitectòniques, de comunicació i d'accés a les tecnologies de la informació i la comunicació.

### 3. INVESTIGACIÓ SOBRE LA PERCEPCIÓ DELS ALUMNES ENVERS ELS SEUS COMPANYS AMB PROBLEMÀTIQUES DERIVADES DE LES SEVES CONDICIONS PERSONALS I/O SOCIALS

#### 3.1. EL PROCÉS METODOLÒGIC

Partint dels objectius que planteja la introducció, es va elaborar un qüestionari (vegeu annex 1) que incideix en les qüestions objecte d'estudi. Un cop recollides les dades, s'ha utilitzat un programa informàtic (SPSS/PC) a fi de fer-ne l'anàlisi. En la base de dades s'han categoritzat les respostes que donaven els alumnes a les preguntes establertes al qüestionari. La metodologia emprada, per tant, és de caràcter descriptiu i *ex post factum*.

#### 3.2. L'UNIVERS DE LA POBLACIÓ

La mostra a qui s'han passat els qüestionaris està constituïda per dos-cents deu alumnes de 5è i 6è de primària i primer cicle de secundària (ESO) que pertanyen a centres públics de diferents localitats de Catalunya (vegeu la taula següent). La selecció s'ha fet tenint present la disponibilitat de la mostra. Les escoles a les quals pertanyen els alumnes i els alumnes que han respost el qüestionari s'especifiquen a la taula següent:

TAULA 1

<i>Població</i>	<i>Nombre d'alumnes</i>
La Seu d'Urgell	24
Bellpuig	22
Figueres	15
Sant Vicenç dels Horts	25
Sant Boi de Llobregat	16
Malgrat de Mar	24
Molins de Rei	24
Sant Quirze del Vallès	21
Cornellà de Llobregat 1	11
Cornellà de Llobregat 2	28
Total	210

Les enquestes han estat passades als alumnes col·lectivament i s'han tingut presents els aclariments demanats pels alumnes, tant col·lectivament com individualment, per poder respondre el qüestionari. Van ser passades durant el mes d'abril del 2003.

### 3.3. INSTRUMENTS

Com s'ha esmentat, l'instrument utilitzat és un qüestionari que abraça les dimensions referides en les variables dels subjectes —variables independents— (vegeu l'annex) i en les variables que incorporen respostes en funció de la percepció i el coneixement que els subjectes tenen cap als alumnes amb necessitats específiques i aquells que provenen d'altres cultures.

El procés de confecció s'ha establert a partir de la discussió del grup d'investigació, s'analitza en profunditat les diferents qüestions i s'arriba al qüestionari final.

Les variables que s'han tingut en compte figuren en la taula 2.

## 4. ANÀLISI DE RESULTATS

El procés que s'ha seguit un cop l'instrument ha estat efectuat ha consistit a categoritzar les respostes que han donat els alumnes per poder establir les comparacions pertinents.

Els resultats es presenten atenent les dades dels alumnes i les respostes fetes agrupades en categories. Mitjançant taules descriptives i histogrames, podem observar la incidència de les respostes dintre de cada variable i de cada centre.

### CURS

La distribució de la mostra, per cursos, té un clar predomini de 5è de primària amb el 41,4 % i de 6è de primària amb el 40 % sobre l'alumnat procedent de l'ESO.

Hi ha un clar predomini de l'alumnat menor d'onze anys, que representa un 67,6 % de la mostra. L'actitud oberta envers els companys que presenten alguna discapacitat pot tenir, en part, explicació en una edat en què l'idealisme i la solidaritat emergeixen amb força.

TAULA 2

<i>Variable núm.</i>		<i>Nombre d'alumnes</i>
1	Grup centre	210
2	Edat	210
3	Curs	210
4	Gènere	210
5	Lloc naixement	210
6	Llengua familiar	210
7	Anys a l'escola	209
8	Coneixement cecs	210
9	Seguir classes cecs	210
10	Amic cecs	210
11	Tasques ajuda cecs	210
12	Coneixement sords	210
13	Seguir classes sords	210
14	Amics sords	210
15	Tasques ajuda sords	207
16	Coneixement discapacitat física	209
17	Seguir classes discapacitat física	208
18	Amics discapacitat físic	209
19	Tasques ajuda discapacitat física	207
20	Coneixement dificultats aprenentatge	209
21	Seguir classes dificultats aprenentatge	208
22	Amics dificultat aprenentatge	209
23	Tasques ajuda dificultat aprenentatge	208
24	Coneixement alteració conducta	209
25	Seguir classes alteració conducta	207
26	Amics alteració conducta	207
27	Tasques ajuda alteració conducta	208
28	Coneixement altres cultures	208
29	Seguir classes altres cultures	208
30	Amics altres cultures	208
31	Tasques ajuda altres cultures	207

## GÈNERE

Amb relació al gènere, el percentatge de nens és de 58,1 %, per oposició a un 41,9 % de nenes, dins la modalitat d'escola mixta.

TAULA 3

*Estadístics*

<i>Nombre</i>	<i>Grup centre</i>	<i>Edat</i>	<i>Curs</i>	<i>Gènere</i>	<i>Lloc naixement</i>	<i>Llengua familiar</i>	<i>Anys a l'escola</i>
Vàlids	210	210	210	210	210	210	209
Perduts	1	1	1	1	1	1	2

TAULA 4

*Grup centre*

	<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids				
La Seu	24	11,4	11,4	11,4
Bellpuig	22	10,4	10,5	21,9
Figueres	15	7,1	7,1	29,0
Sant Vicenç dels Horts	25	11,8	11,9	41,0
Sant Boi Llobregat	16	7,6	7,6	48,6
Malgrat	24	11,4	11,4	60,0
Molins de Rei	24	11,4	11,4	71,4
Sant Quirze	21	10,0	10,0	81,4
Cornellà 1	11	5,2	5,2	86,7
Cornellà 2	28	13,3	13,3	100,0
Total	210	99,5	100,0	—
Perduts sistema	1	0,5	—	—
Total	211	100,0	—	—

LLOC DE NAIXEMENT

El 92,4 % de l'alumnat és de Catalunya, davant un escàs nombre d'alumnes procedents de la resta de l'Estat. Un 2,9 % i un 4,8 % són de fora d'Espanya, la qual cosa és un signe de la força que els moviments migratoris externs tenen sobre els interns, i d'aquesta manera s'accentuen els trets interculturals de la nostra població escolar.



TAULA 5

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	5è	87	41,2	41,4	41,4
	6è	84	39,8	40,0	81,4
	1r ESO	11	5,2	5,2	86,7
	2n ESO	28	13,3	13,3	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

TAULA 6

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	< 11 al.	142	67,3	67,6	67,6
	12 al.	38	18,0	18,1	85,7
	13 al.	24	11,4	11,4	97,1
	14 al.	6	2,8	2,9	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

TAULA 7

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	Nen	122	57,8	58,1	58,1
	Nena	88	41,7	41,9	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

TAULA 8

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	Catalunya	194	91,9	92,4	92,4
	Resta d'Espanya	6	2,8	2,9	95,2
	Fora d'Espanya	10	4,7	4,8	100,0
Total		210	99,5	100,0	—
Perduts sistema		1	0,5	—	—
Total		211	100,0	—	—

## LLENGUA FAMILIAR

La llengua predominant de l'alumnat és el castellà, amb un 58,6 %, per oposició al 24,8 % de catalanoparlants; és una mostra que l'alumnat pertany a pobles i ciutats amb forta tradició migratòria d'altres parts d'Espanya. En part pot justificar-se aquest aprenentatge per la força de la llengua familiar, que és la que marca les pautes per a l'ús i la comunicació. El català/castellà només l'utilitzen el 14,3 %, la qual cosa ens sembla una tendència de bilingüisme poc consistent, donada l'alta normalització del català a l'escola i en els mitjans de comunicació; caldria conèixer l'edat dels pares per determinar amb més rigor aquestes apreciacions, ja que si els pares són joves podria ser un indicatiu que els esforços per a l'equiparació de les dues llengües comencen a donar resultats.

TAULA 9

		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	Català	52	24,6	24,8	24,8
	Castellà	123	58,3	58,6	83,3

## ANYS D'ESCOLA

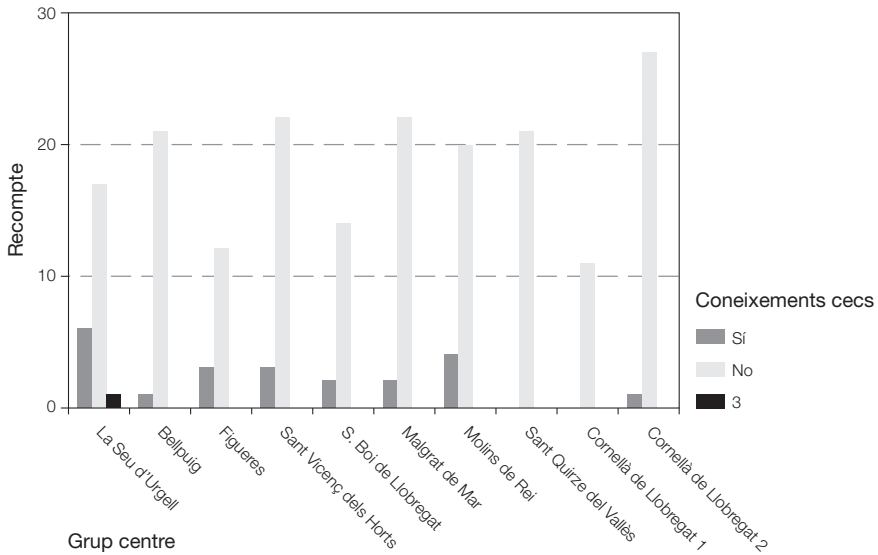
Més del 68,4 % de l'alumnat fa més de quatre anys que és a l'escola; això pot suposar que ja ha tingut alguna experiència i contacte amb l'alumnat que presenta alguna discapacitat i està integrat; la taula anterior ens dona garanties que les seves opinions es basen en evidències i no en supòsits.

TAULA 10

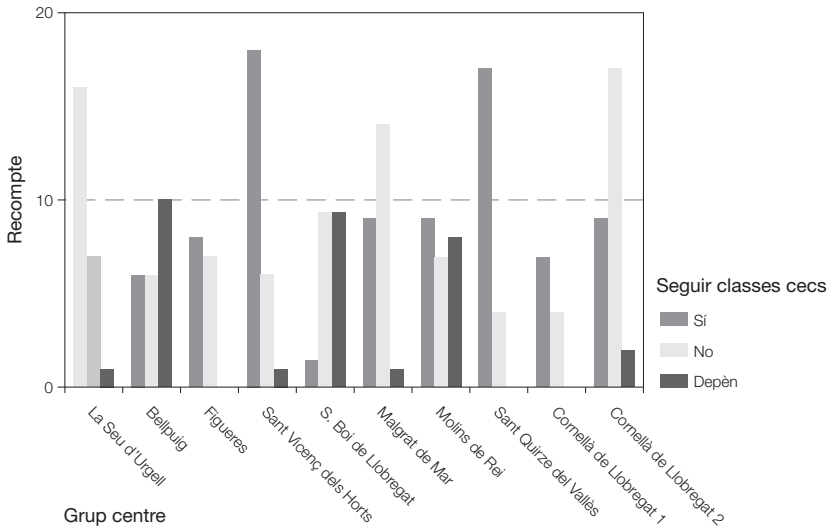
		<i>Freqüència</i>	<i>Percentatge</i>	<i>Percentatge vàlid</i>	<i>Percentatge acumulat</i>
Vàlids	< 1 al.	23	10,9	11,0	11,0
	2-4 al.	43	20,4	20,6	31,6
	> 4 al.	143	67,8	68,4	100,0
Total		209	99,1	100,0	—
Perduts sistema		2	0,9	—	—
Total		211	100,0	—	—

Com es pot apreciar al gràfic 3, en general el percentatge de coneixement dels cecs és baix a tots els centres. A Sant Quirze i a Cornellà el coneixement és nul.

GRÀFIC 3  
Grup centre\* Coneixement cecs



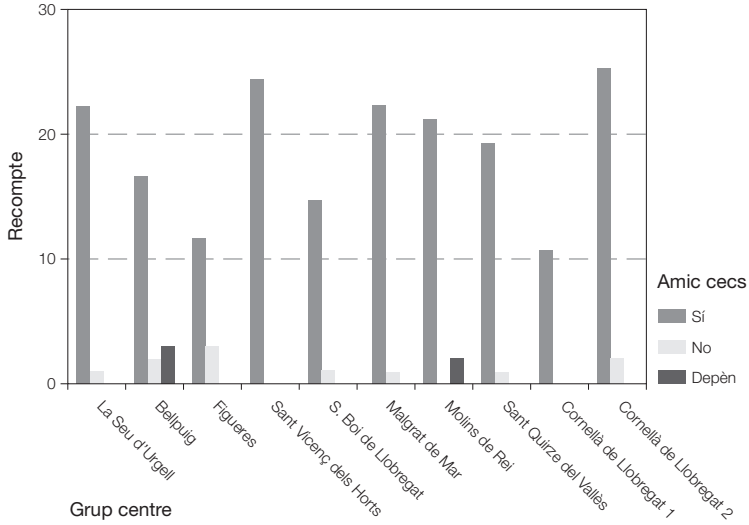
GRÀFIC 4  
Grup centre\*: Seguir classes cecs



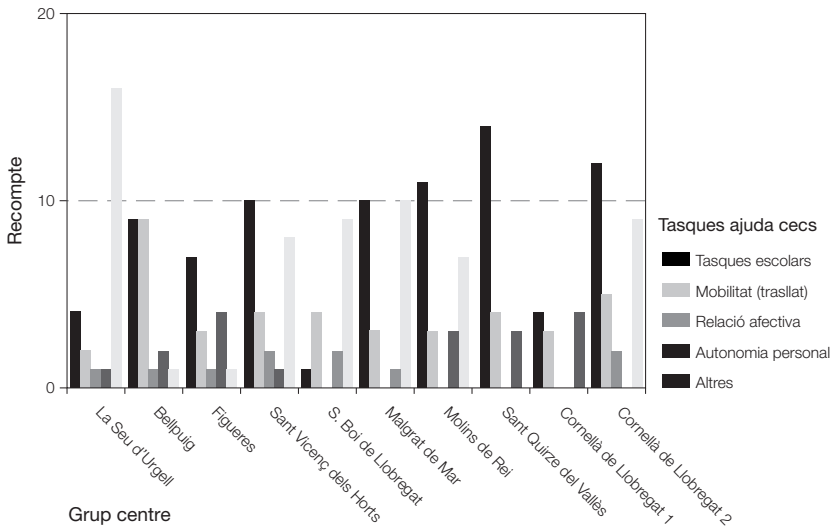
Els alumnes de secundària de 2n d'ESO manifesten que als cecs no els és possible seguir les classes, per comparació a les respostes donades en els altres alumnes. Possiblement els alumnes que consideren que els cecs poden seguir les classes poden tenir experiències que avalen aquesta afirmació. No obstant això, l'alumnat de 2n d'ESO manifesta la impossibilitat que aquests alumnes puguin seguir l'ESO. Podria influir en aquest alumnat el canvi substancial que representa l'ESO respecte a l'EGB en nivells de dificultat i condicionen la pròpia resposta al fet que els alumnes amb dèficits de visió no poden adaptar-se als forts canvis que ells estan experimentant.

Al gràfic 5 es pot observar una actitud positiva envers els alumnes cecs i la gran majoria accepten que poden fer-se'n amics, extrem que revela un canvi d'actitud a la nostra societat envers les persones amb discapacitat visual. El Reial decret d'ordenació de l'educació especial (1985) va representar l'accés d'aquest alumnat als espais on s'educava la majoria, i aquesta inicial normalització ha comportat, possiblement, una acceptació progressiva de les persones amb discapacitat; així s'han vençut innombrables prejudicis i resistències que inicialment es van originar en el professorat, els pares i l'alumnat.

GRÀFIC 5  
Grup centre\* Amics cecs

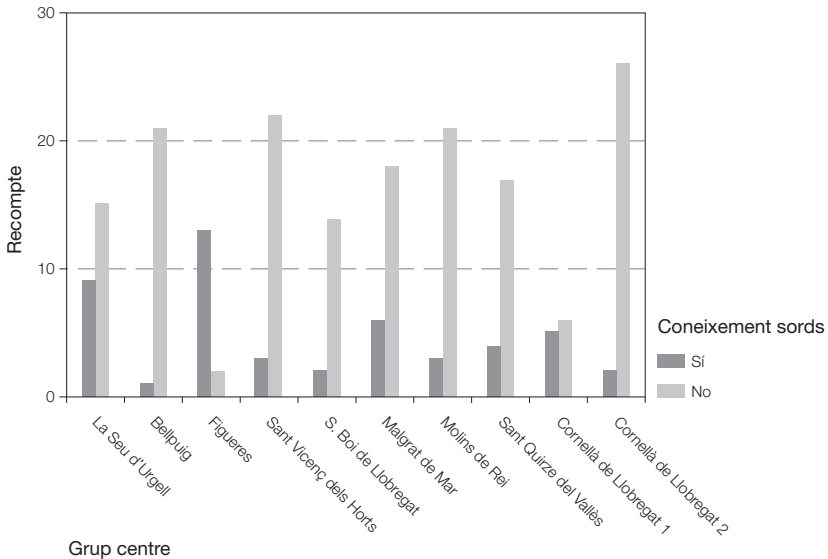


GRÀFIC 6  
Grup centre\* Tasques ajuda cecs



La majoria dels alumnes pensa que en allò que més poden ajudar els seus companys cecs és en les feines escolars, exceptuant els centres de la Seu i Cornellà 2. La majoria d'alumnes centra la seva ajuda en un nivell acadèmic, seguit d'«Altres» i de la «Mobilitat». La disposició de l'alumnat cap a un aprenentatge cooperatiu s'ha demostrat que és molt eficaç envers els companys que presentaven alguna necessitat educativa, la qual cosa ens demostra que aquesta actitud es troba dins d'una tònica que ja s'ha posat de manifest en diferents investigacions que hem esmentat. D'altra banda, l'apartat «Altres» sembla que té una actitud d'ajuda més generalitzada, independentment de les situacions que hi hagi.

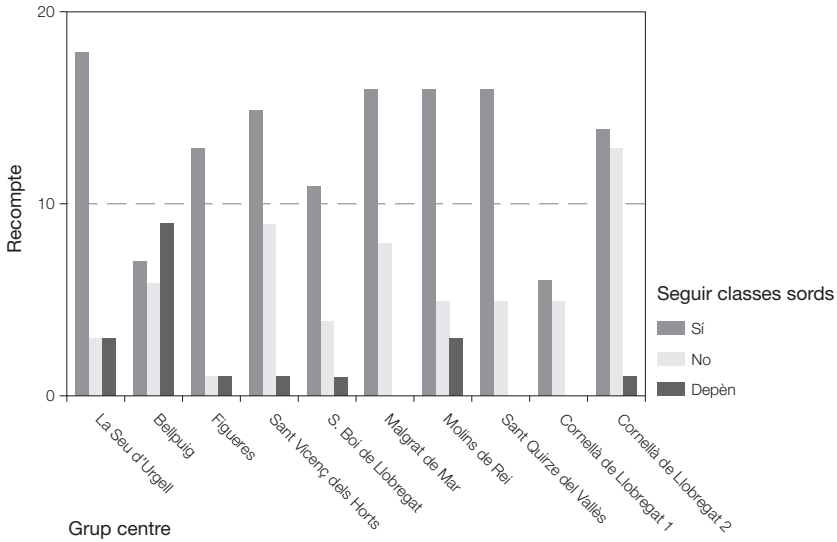
GRÀFIC 7  
Grup centre\* Coneixements sords



En general, l'alumnat no té coneixement sobre els nens sords, excepte a l'escola on hi ha algun alumne matriculat. Com a centres que destaquen en el coneixement d'alumnes sords, hem d'esmentar Figueres, amb tretze alumnes, i la Seu, amb nou alumnes.

A primària hi ha respostes favorables a la possibilitat de seguir les classes, tot i que no se'n coneix cap cas directament. En canvi, en els dos grups de secundària hi ha una certa aproximació entre els qui tenen dificultats per seguir i

GRÀFIC 8  
Grup centre\* Seguir classes sords



els qui no en tenen. A l'escola de Bellpuig apareixen clarament les respostes de dubte respecte a la consideració de seguir o no les classes.

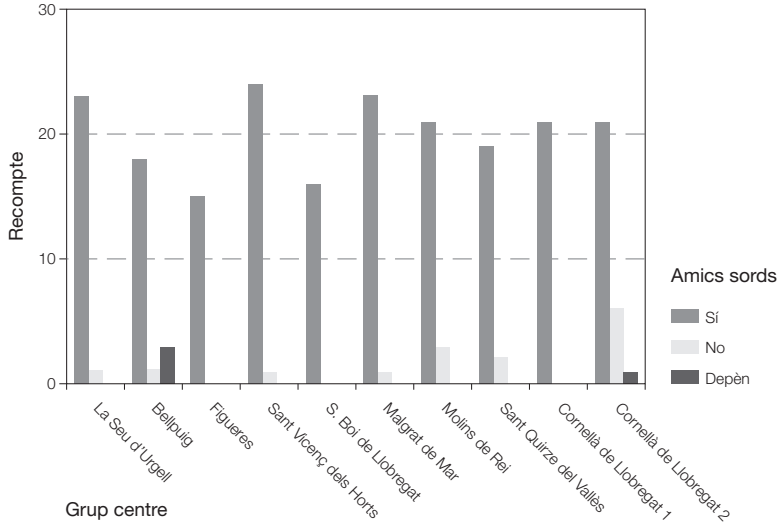
El fet que els sords conservin la vista pot generar certs dubtes sobre la viabilitat o no per seguir les classes, per oposició a la negació que hem observat respecte als cecs.

Per unanimitat, tots els alumnes dels centres tenen actituds favorables per mantenir amistat amb aquests alumnes.

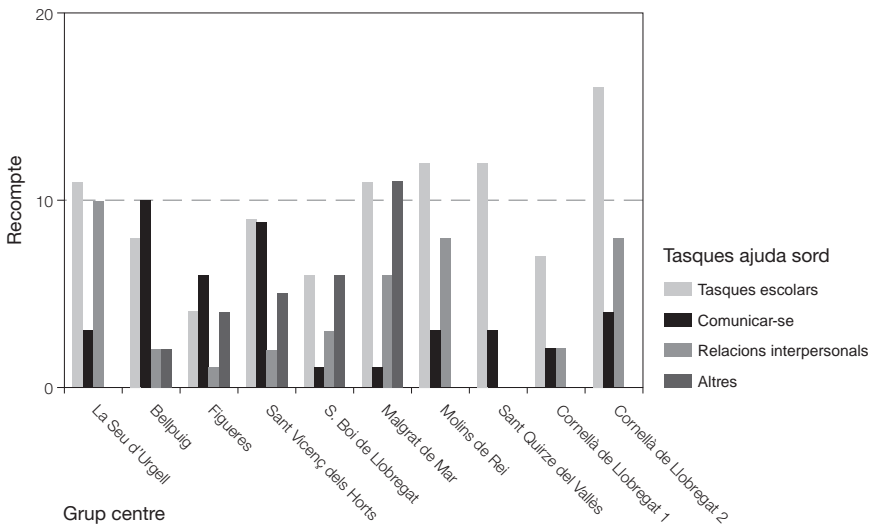
Hi ha disparitat entre els diferents centres; per exemple, els alumnes de Sant Quirze i de Cornellà 2 tendeixen a donar respostes favorables a tasques escolars en percentatges més alts que a la resta. Els alumnes de Molins de Rei es decanten per ajudar més en la comunicació i els de la Seu i Bellpuig trien altres tipus d'ajudes. Les preferències de l'alumnat, pel que fa a les ajudes, es diversifiquen i adquireixen nivells de certa especificitat l'ajuda en la comunicació lingüística.

En els alumnes de Sant Vicenç i la Seu, les respostes afirmatives són més altes que en la resta dels centres. S'ha d'assenyalar que aquests centres tenen alumnes integrats amb discapacitat física. A causa de l'afectació de membres que deixa la minusvalidesa física, l'impacte extern sembla que és més fort que el que afecta òrgans molt localitzats, com són la vista i l'oïda, i es produeix una major atenció en les persones no afectades.

GRÀFIC 9  
Grup centre\* Amics sords

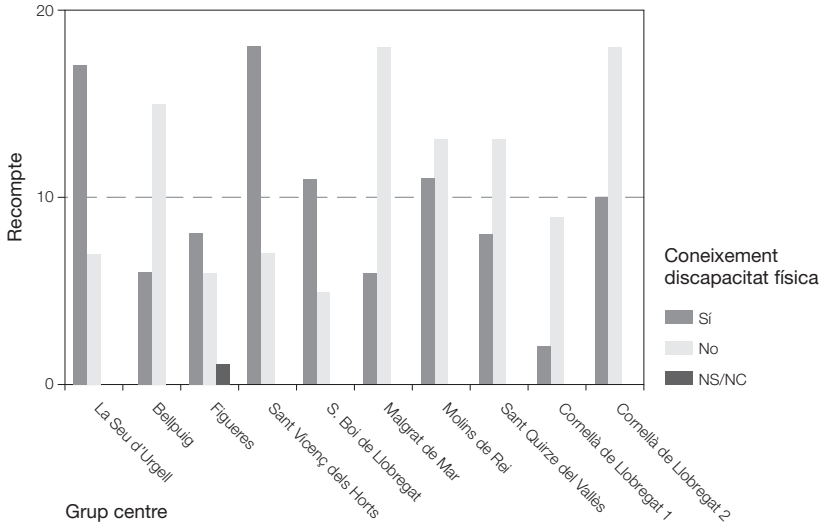


GRÀFIC 10  
Grup centre\* Tasques ajuda sords

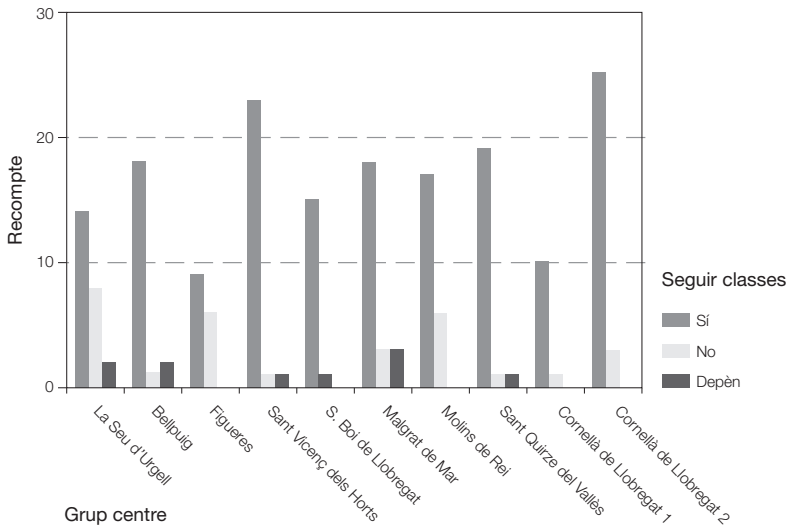




GRÀFIC 11  
Grup centre\* Coneixement discapacitat física

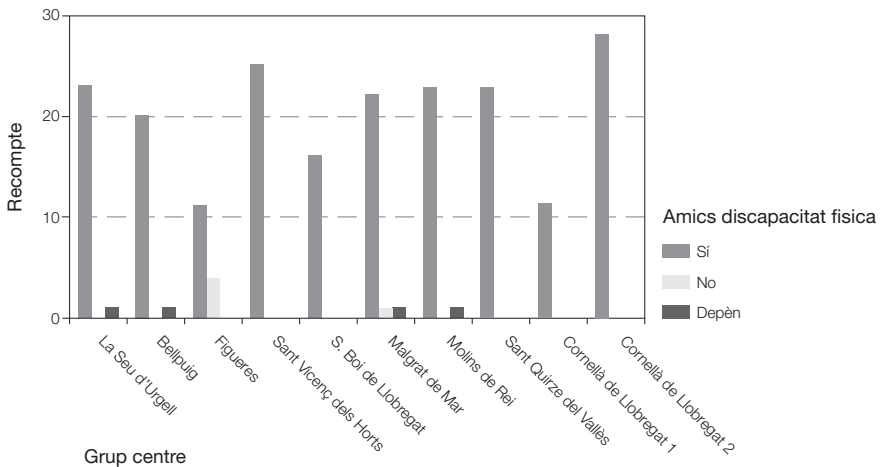


GRÀFIC 12  
Grup centre\* Seguir classes discapacitat física



En general, l'alumnat pensa que els alumnes amb discapacitat física poden seguir les classes, encara que hi ha dos grups molt igualats entre respostes afirmatives i respostes negatives, com són Molins de Rei i la Seu. El fet de veure aquests nens en cadira de rodes o amb crossets pot haver determinat aquest antagonisme en les respostes; a més, la necessitat d'ajuda que molts d'aquests necessiten per anar a determinats llocs, per part de familiars o amics, podria haver condicionat algunes respostes.

GRÀFIC 13  
Grup centre\* Amics discapacitat física

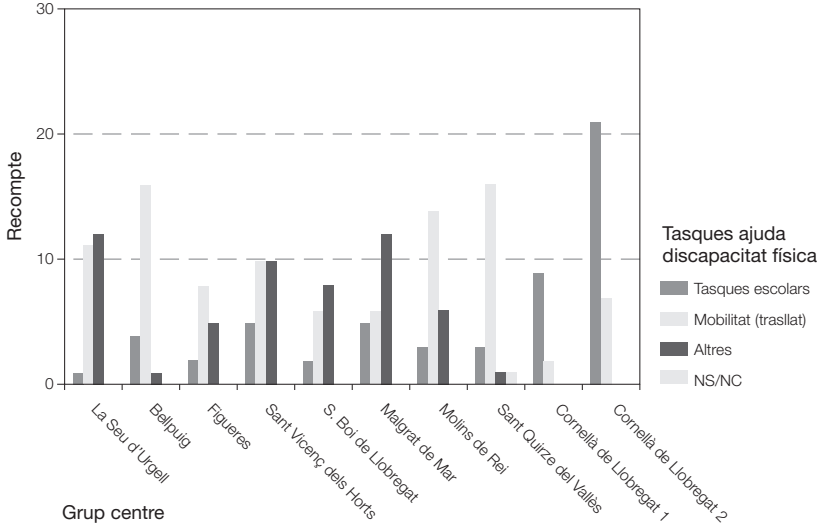


Quasi per unanimitat, els alumnes dels centres tenen actituds favorables amb vista a fer-se amics d'una persona amb discapacitat física; donen per fet que la dificultat física no ha de ser un impediment per ser-ne amics.

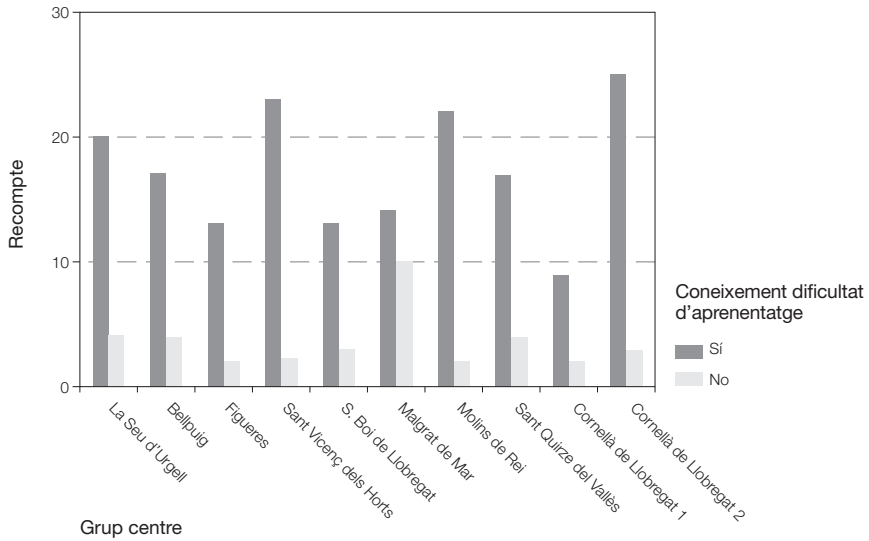
Les ajudes que es manifesten van encaminades a facilitar la mobilitat i d'altres necessitats. Així com en els sords hi ha una clara tendència a facilitar ajudes en la comunicació, en el col·lectiu dels discapacitats físics les ajudes es polaritzen en ajudes per facilitar-ne el trasllat; el cúmul de barreres arquitectòniques que encara queden a les nostres ciutats i pobles, que impedeix l'«accessibilitat», la «practicabilitat» i l'«adaptabilitat», desperta un fort sentiment en l'alumnat i la societat en general, quan es veuen les dificultats amb què topen les persones amb deficiències físiques i sensorials.

En la majoria de centres es coneixen els alumnes amb problemes d'aprenentatge. Aquest coneixement tan generalitzat pot estar vinculat al *disseny cur-*

GRÀFIC 14  
Grup centre\* Tasques ajuda discapacitat física

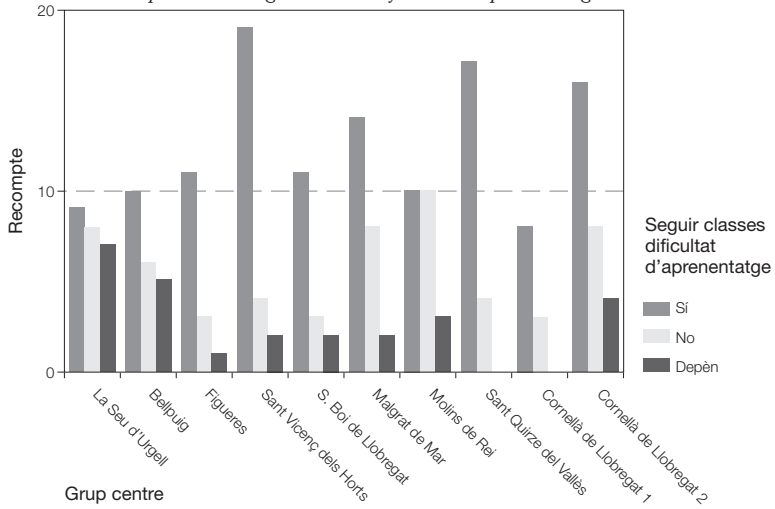


GRÀFIC 15  
Grup centre\* Coneixement dificultat d'aprenentatge

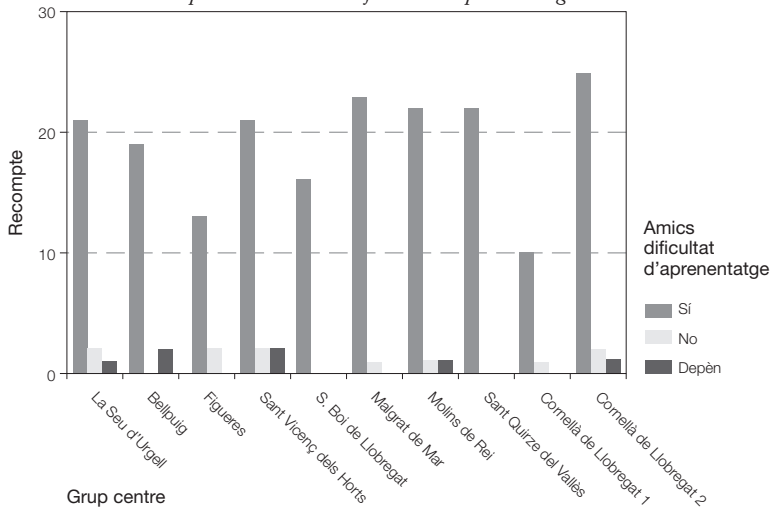


ricular que segueixen comunament tots els alumnes, independentment de les seves capacitats i habilitats.

GRÀFIC 16  
Grup centre\* Seguir classes dificultat d'aprenentatge

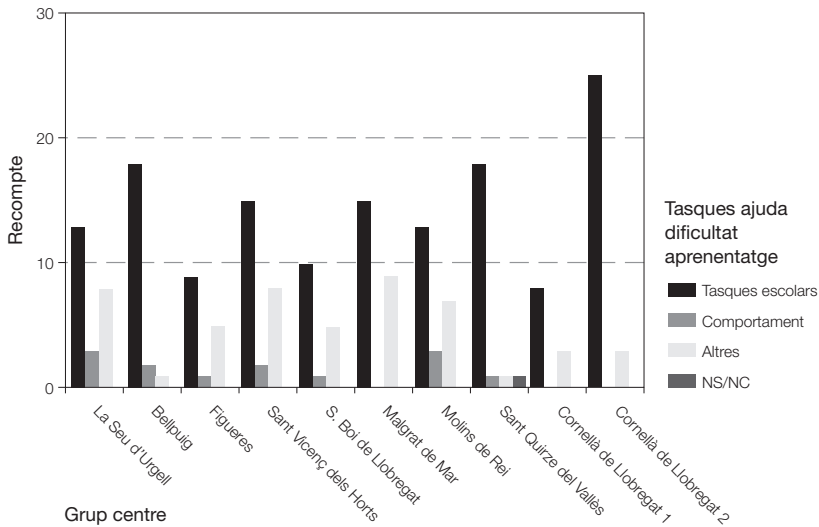


GRÀFIC 17  
Grup centre\* Amics dificultat d'aprenentatge



En general, els alumnes pensen que poden seguir les classes, encara que hi ha dos grups molt iguals entre el sí i el no (Molins de Rei i la Seu). L'alumnat és conscient que els suports de què molts d'aquests alumnes disposen, i, probablement, el fet de veure en els seus centres els recursos adequats pot estar en contradicció amb la visió d'altres alumnes que valoren aquests dispositius en el centre. Aquestes respostes poden estar condicionades pels recursos disponibles dels centres, on, en general, hi ha un manifest desequilibri dels recursos.

GRÀFIC 18  
Grup centre \* Tasques ajuda dificultat d'aprenentatge



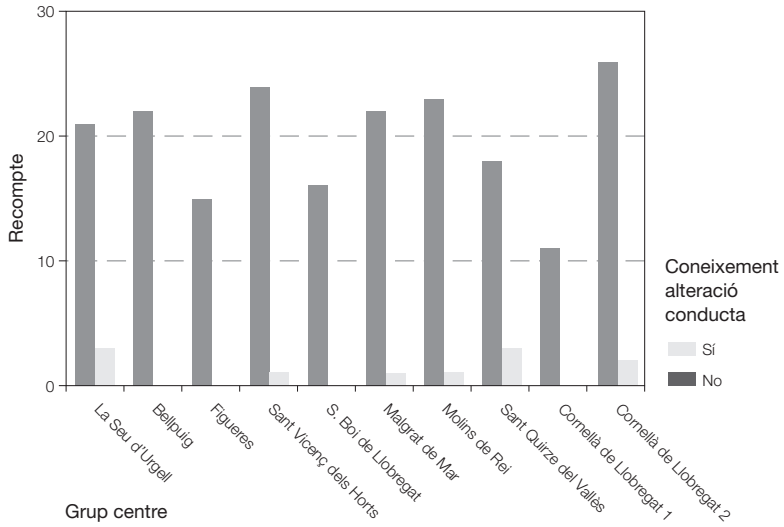
Per unanimitat, tots els alumnes dels centres tenen actituds favorables; les dificultats d'aprenentatge no han de ser un impediment per fer-se amics.

En general, els ajuts coincideixen a reforçar les tasques escolars.

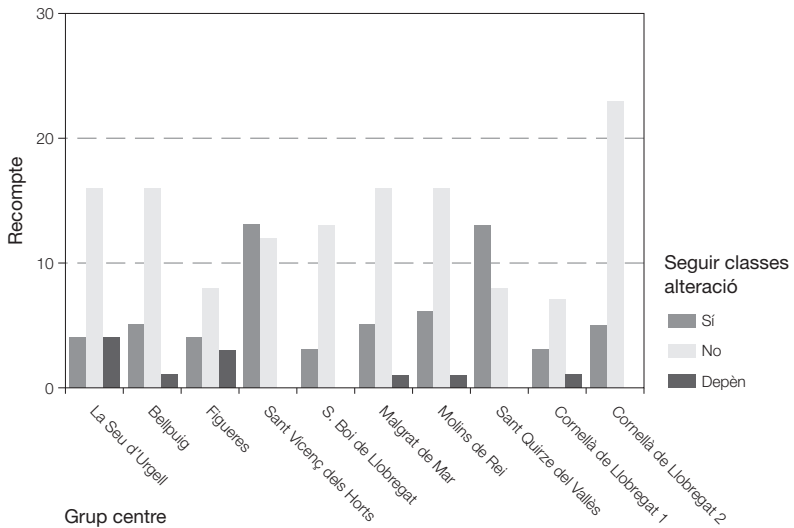
Les alteracions de conducta són conegudes per la gran majoria dels alumnes consultats. Un dels problemes que més interfereix a la vida acadèmica i social dels centres és el fet de molestar i no deixar treballar a classe. Aquest problema no passa desapercebut per la majoria dels qui han de patir i tolerar aquesta problemàtica.

Exceptuant dos grups (Sant Vicenç i Sant Quirze), la resta consideren que no poden seguir les classes amb normalitat. En general, es manifesten de manera negativa en la resta de centres; la tendència positiva és la que es reflecteix amb més debilitat.

GRÀFIC 19  
Grup centre \* Coneixement alteració conducta

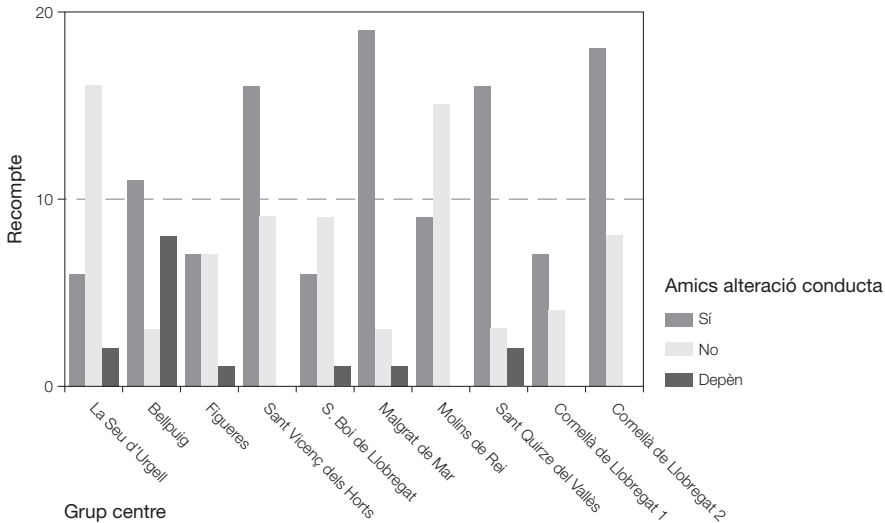


GRÀFIC 20  
Grup centre \* Seguir classes alteració conducta



El sentit antisocial de les conductes que expressen aquests alumnes a classe és percebut com a incompatible pels seus companys per poder ajustar-se a un rendiment escolar, que requereix certa disciplina en el compliment d'unes normatives bàsiques.

GRÀFIC 21  
Grup centre \* Amics alteració conducta

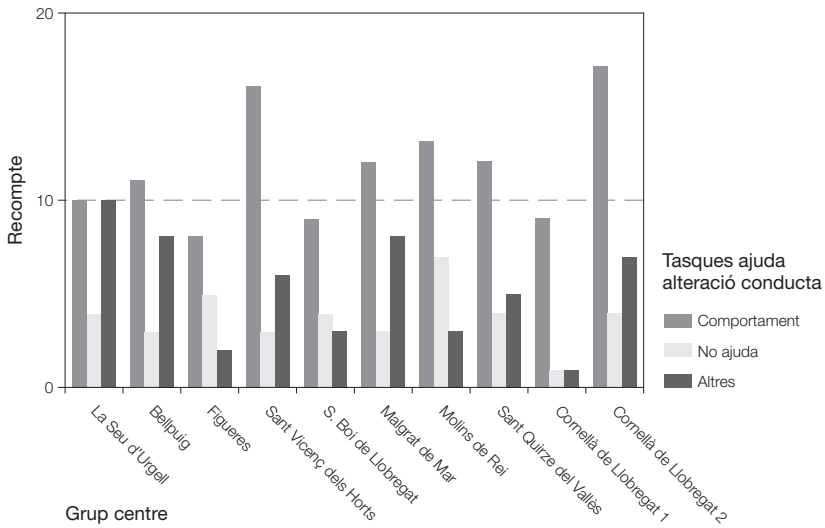


Davant una certa inviabilitat per seguir els estudis, que s'apreciava a la pregunta anterior, hi ha un cert predomini d'alumnes que estarien disposats a ajudar-lo, a oferir la seva amistat, per oposició a un altre grup d'alumnes, que es mostren rebecs a oferir la seva amistat. Un altre grup, més minoritari, donarien la seva amistat amb condicions.

Aquesta problemàtica, de viva actualitat als centres, està molt lligada a un tipus d'alumnat que no pot seguir el sistema educatiu i hi ofereix una actitud de rebuig, alhora que tracta, a més, d'imposar condicions i pressions als seus companys. Aquesta circumstància produeix, als companys i professors, un rebuig social com a conseqüència de la gran distorsió que generen en els grups, perquè infringeixen les normes que interfereixen en el ritme dels grups.

En general, les ajudes es decanten per reforçar el comportament, encara que, a la Seu i Bellpuig, hi ha un important nombre d'alumnes que ajudarien en altres aspectes. Apareix la tendència a no desitjar ser els seus amics. Existeix una con-

GRÀFIC 22  
Grup centre \* Tasques ajuda alteració conducta



tradició, ja que una gran part de l'alumnat estan disposats a donar-los ajuda, mentre que un altre sector es decanta per posar-hi condicions o negar-s'hi.

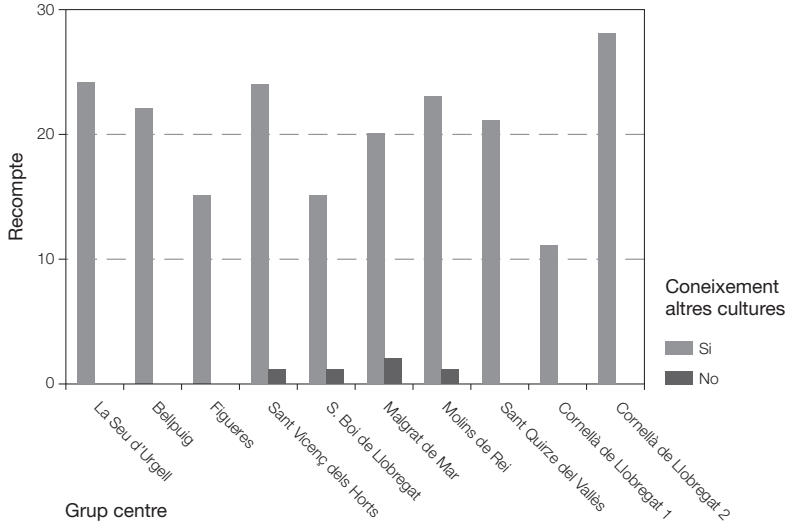
El segment dels alumnes amb alteracions de conducta en les primeres disposicions legals no figuraven com a alumnes que necessitaven una atenció educativa especial, possiblement per la baixa incidència. Malgrat això, en aquest últim lustre, han constituït el nucli de la principal preocupació de tots els estaments docents i, a la vegada, hi ha hagut un gran buit d'especialistes per intervenir en aquesta problemàtica, ja sigui davant els alumnes com per formar-ne el professorat.

Ni les unitats d'adaptació curricular ni les unitats externes d'adaptació curricular no han donat els fruits necessaris en la reconducció d'aquest alumnat a secundària, ja que el seu plantejament s'ha fet des d'una segregació i una marginació dins el sistema. Per què aquest alumnat modifica moltes de les actituds no desitjables quan s'incorporen en un programa de garantia social, des del qual s'incideix d'una manera més personalitzada en els seus interessos, emocions i expectatives? Quines variables del professorat incideixen per produir-se aquests canvis? (Sánchez Asín *et al.*, 2004; Boix, 2004).

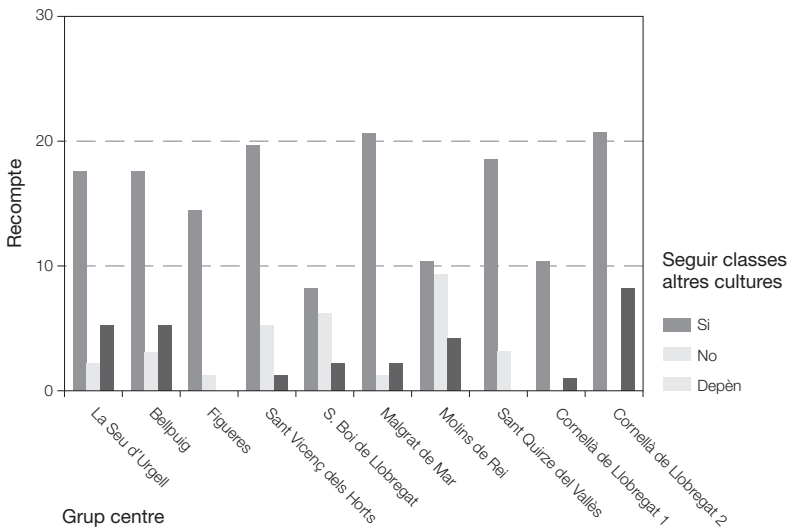
La gran majoria coneix la procedència d'aquests alumnes, donada la forta incidència que l'emigració ha tingut en el nostre context.



GRÀFIC 23  
Grup centre \* Coneixement altres cultures

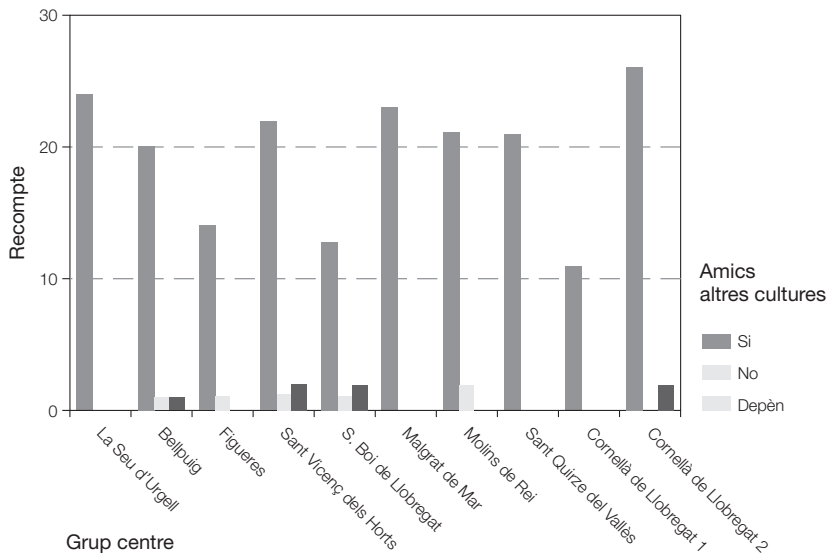


GRÀFIC 24  
Grup centre \* Seguir classes altres cultures



L'alumnat, en la seva majoria, creu que aquests alumnes de procedència i cultura diferents poden seguir les classes, per oposició a un reduït grup d'alumnes que ho veu difícil o considera que han de posar-se algunes condicions. Pensem que la integració d'aquest alumnat necessita un suport del professorat que domini el seu idioma i cultura, com una primera mesura perquè puguin integrar-se amb certes garanties i seguir els cursos en unes condicions més semblants a les dels seus companys nadius.

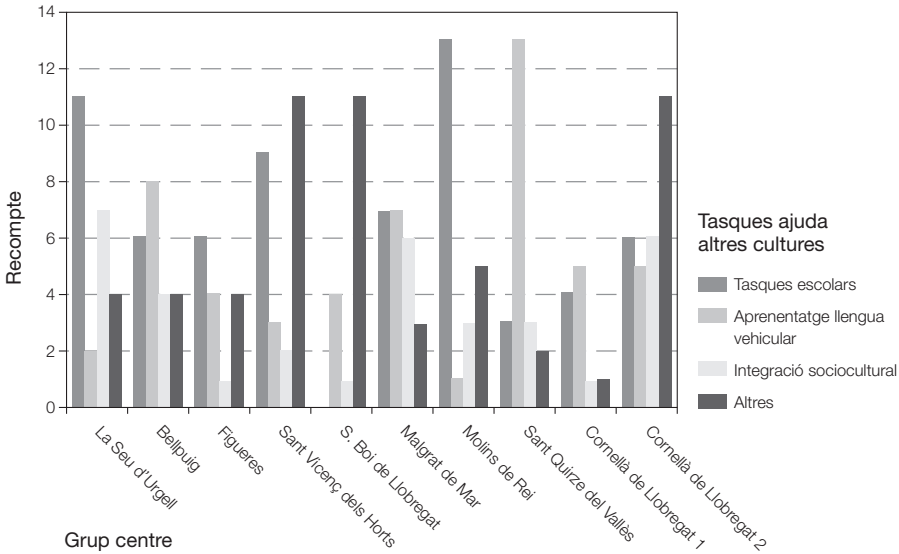
GRÀFIC 25  
Grup centre \* Amics altres cultures



Per unanimitat, tots els alumnes dels centres tenen actituds favorables, la diferència de cultura no sembla que sigui un impediment per fer-se amics; entenem que és un tret notori dels nostres joves l'acceptació i la integració amb altres cultures i, a la vegada, una tendència que arrela i amplia el principi de solidaritat.

En els centres de la Seu, Malgrat i Molins de Rei, l'ajuda es decantaria cap a les tasques escolars. A Bellpuig, Malgrat i Sant Quirze, cap a l'aprenentatge de la llengua vehicular.

GRÀFIC 26  
 Grup centre \* Tasques ajuda altres cultures



## 5. CONCLUSIONS I PERSPECTIVES

Els resultats obtinguts ens permeten concloure que, amb relació als alumnes amb ceguesa, en general el percentatge de coneixement és baix en els centres i per part dels alumnes enquestats. En els cursos més alts és on hi ha respostes tendents a no percebre les oportunitats que poden tenir per incorporar-se als processos educatius, si bé l'actitud que es constata és la d'acceptació i la disposició o creença que necessiten l'ajut dels companys per fer les tasques escolars.

Pel que fa als alumnes amb sordesa, el nivell de coneixement és baix. Es constaten respostes tan favorables com de dubte davant la possibilitat de seguir les tasques escolars, i també respostes que permeten inferir una actitud positiva envers ells. Els tipus d'ajuda que pensen que poden rebre els seus companys sords es relacionen amb les tasques escolars i amb la comunicació.

Sobre els alumnes amb discapacitat física, el coneixement mostrat pels companys és alt, així com la seva percepció positiva envers les capacitats per seguir les classes, fins al punt que tenen actituds favorables envers ells i entenen que les ajudes han d'anar dirigides a facilitar-los la mobilitat.

Amb relació als alumnes que presenten dificultats específiques d'aprenentatge, la gran majoria coneix aquest tipus de dificultats, tenen actituds favorables envers ells i consideren la necessitat que se'ls reforcin les tasques escolars.

Quant als alumnes que tenen alteracions de conducta, s'ha de dir que els alumnes enquestats les coneixen. Una gran majoria considera que no poden seguir les classes amb normalitat i hi tenen actituds ambivalents. En general, destaquen la necessitat de reforçar o atendre el seu comportament.

Pel que fa als alumnes que provenen d'altres cultures, s'ha d'afegir que tots els coneixen, consideren que poden seguir les classes amb normalitat i tenen actituds favorables cap a ells. Destaquen la necessitat d'ajudar-los en les tasques escolars i en la llengua vehicular.

Fent una reflexió final, s'ha d'entendre que la integració planificada, amb serveis i programes adequats, pot representar un enriquiment al sistema educatiu i als diferents problemes que es poden plantejar en un grup heterogeni. Ara bé, si la integració no se sotmet a un detallat examen empíric, pot veure's desvirtuada per raons de tipus pietós, ètic, jurídic i de valors, la qual cosa podria desembocar en un desprestigi.

Un problema que remarca l'OCDE (1987), i que les investigacions no han abordat profundament, resideix en la capacitat per oferir currículums diferents a grups d'alumnes d'un mateix estatus, dedicar atenció a la gamma de diferències individuals que un mateix professor pot atendre dins d'un mateix grup, i considerar el nombre de programes diferents per a cada necessitat individual que un professor pot supervisar adequadament. Tampoc no s'ha articulat clarament la relació entre seguir un programa d'instrucció individual i aprendre com a membres d'un grup. Diamond (1979, citada per Sanz del Río, 1985, p. 50) sintetitza en una frase lapidària el problema que ha estat general en el context internacional, quan indica que «encara que el concepte de la integració és altament recomanable com a objectiu, la realitat és que, tal com ha estat formulada en la legislació dels diferents països, promet més del que els sistemes actuals poden oferir».

## 6. POSTIL·LA: ALGUNES REFLEXIONS PENDENTS

Tot i els esforços realitzats resta pendent la valoració de les diferents investigacions fetes pel Centre d'Innovació i Desenvolupament Educatiu (CIDE) i el Ministeri d'Educació i Ciència (MEC) (MEC, 1985-1989; *Evaluación...*, 1988; *Evaluación...*, 1989), juntament amb altres investigacions d'autors nacionals i internacionals sobre les actituds del professorat i de l'alumnat envers els seus

companys sense discapacitats. Tot l'anterior posa en relleu que si no existeix implicació i formació contínua, no es poden aconseguir resultats tan esperançadors. La resposta al Programa d'Integració (PI) portada a terme pel Ministeri d'Educació, com pot observar-se en l'extracte dels resultats, va ser gairebé unànime. Des dels professors de suport i d'altres serveis específics, però, li va faltar l'impuls d'un bon sector del professorat, que no en va assumir un rol actiu.

Aquestes avaluacions van presentar una acció important i van posar de manifest que els resultats satisfactoris provenien dels sectors educatius que, per formació i convicció, ja estaven involucrats en la dinàmica que comportava aquest procés, com és la integració; el repte pendent és la integració dels claustres des del projecte educatiu i el projecte curricular de centre, i l'adequada formació per trencar esquemes que difícilment podrien ser compatibles amb un procés com és la integració. Aquesta exigiria un model educatiu on, de manera global, s'haurien d'atendre els problemes d'aprenentatge i les necessitats educatives especials sense que recaigués la responsabilitat única en el professor de suport i el professor tutor.

Aquests resultats, des de la retrospectiva de quasi vint anys, ens donen suficient informació per constatar l'avanç que en tan poc temps han experimentat les actituds i la cooperació respecte a la discapacitat en l'alumnat.

Les línies d'acció per al desenvolupament de l'accessibilitat es defineixen partint de la idea de «normalització» de les regles de disseny i les especificacions dels elements constructius, tant en edificis com en urbanisme: precisament, la finalitat és evitar les barreres que afecten aquestes persones amb discapacitat física, sensorial o d'ambdós tipus, així com contribuir a la qualitat i la seguretat de la construcció per a aquestes persones en l'hoteleria, restaurants, museus, centres culturals i en l'accés i l'adaptació a les telecomunicacions.

## 7. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R. [coord.]. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 1996.
- BOIX, J. L. *Disseny i proposta d'implementació d'un programa d'orientació per l'assoliment de competències claus i professionals: Una eina per la presa de decisions*. Lleida: Universitat de Lleida. Departament de Pedagogia i Psicologia, 2004. [Tesi doctoral inèdita]
- CIDE. *Evaluación del programa de integración: Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990. [Informe]

- CORTÉS, C. [et al.]. *Necesidades educativas especiales en la ESO: Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas*. Núm. 6. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 1999.
- ECHEVERRÍA GOÑI B. [et al.]. *Alumnado con grave discapacidad psíquica en educación infantil y primaria: Orientaciones para la respuesta educativa*. Núm. 10. Pamplona: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2001.
- Evaluación de la integración escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988. [Primer informe]
- Evaluación de la integración escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1989. [Segon informe]
- «Evaluación del programa de integración». A: *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- GARCÍA, J.; CRUZ, A. de la. «La integración del deficiente: inconvenientes y ventajas». *Siglo Cero*, núm. 101 (1985), p. 12-17.
- GOODMAN, J.; GOTTLIEB, J.; HARRISON, R. H. «Acceptació social de nens amb retard en el desenvolupament integrats en una escola elemental no graduada». A: *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1987.
- GOTTLIEB, J.; CORMAN, L. «La integración de los niños mentalmente retardados: una revisión de la investigación». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 57-102.
- GRESHAM, F. M. «Los errores de la corriente de integración: el caso para el entrenamiento en habilidades sociales con niños deficientes». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 173-192.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. «La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 157-171.
- JURADO, P.; SÁNCHEZ ASÍN, A. «Las necesidades educativas en las aulas: Algunas implicaciones didáctico-educativas». A: MINAMBRES, A.; JOVÉ, G. [coord.]. *Atención a las necesidades educativas especiales: De la educación infantil a la universidad*. Lleida: Universitat de Lleida, 2000.
- Llei general d'educació*. BOE, núm. 187 (6 agost 1970).
- Llei orgànica de la qualitat de l'educació*. BOE, núm. 307 (23 desembre 2002).
- Llei orgànica 1/1990 d'ordenació general del sistema educatiu*. BOE (4 octubre 1990).
- LOUGHLIN, C. E.; SUINA, J. H. *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Morata: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

- LUCKASSON, R. [et al.]. *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyos*. Madrid: Alianza, 1997.
- MEC [Ministerio de Educación y Ciencia]. *Conclusiones y sugerencias de la evaluación del programa de integración de niños con deficiencia*. Madrid: MEC: Centro de Recursos para la Educación Especial, 1985-1989.
- NACIONES UNIDAS. *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Atención y Prevención a Personas con Minusvalía, 1988.
- OCDE. *La integración social de los jóvenes minusválidos*. Vol. 1. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.
- PALACIOS, J. «El papel de las actitudes en el proceso de integración». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1987), p. 209-215.
- PUIG, J. *Anàlisi socioeducativa de la integració a preescolar i cicle inicial d'EGB del nen deficient*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989. [Tesi doctoral llegida a la Facultat de Ciències de l'Educació]
- Real decret d'ordenació de l'educació especial*. BOE, núm. 65 (16 març 1985).
- ROMEU, T. *Anàlisi socioeducativa de la integració del cicle mitjà i cicle superior d'EGB de l'alumne deficient*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1989. [Tesi doctoral llegida a la Facultat de Ciències de l'Educació]
- SÁNCHEZ ASÍN, A. *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU, 1993.
- *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: EUB, 1996.
- «Metodologías de intervención y estrategias didáctico-educativas». A: MATEO, J. [coord.]. *Enciclopedia general de educación*. Barcelona: Océano, 1998. Tom 2.
- (2004). «Atención a la diversidad, dificultades de lectoescritura y tutoría». A: ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA, R. [coord.]. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 2004, p. 51-71.
- SÁNCHEZ ASÍN, A. [et al.]. *De los programas de garantía social a los programas de iniciación profesional: El pensamiento del profesorado y del alumnado*. Barcelona: Laertes, 2004.
- SANZ DEL RÍO, S. *Integración escolar de los deficientes: Panorama internacional*. Documentos núm. 2/85. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, 1985.
- WARNOCK, M. «Informe». *Revista de Educación*, núm. extraordinari (1978), p. 44-73.

## ANNEX 1 DADES PRÈVIES

EDAT: .....  
CURS: .....  
SEXE: .....  
LLOC DE NAIXEMENT: .....  
LLENGUA FAMILIAR: .....  
ANYS QUE PORTES A L'ESCOLA: .....

---

Respon les qüestions següents:

### A

1. Hi ha nens i nenes que no hi veuen, són cecs. En coneixes cap? .....
2. Si algun d'aquests nois o noies cecs vingüés a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? .....
3. Per què? .....  
.....
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres? .....
5. Per què? .....  
.....



6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola? . . . . .  
.....  
.....

**B**

1. Hi ha nens i nenes que no hi senten, són sords. En coneixes cap? . . . . .
2. Si algun d'aquests nois o noies sords vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? . . . . .
3. Per què? . . . . .  
.....
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres? . . . . .
5. Per què?. . . . .  
.....
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola? . . . . .  
.....  
.....

**C**

1. Hi ha nens i nenes que sempre tenen dificultat per moure's, van en cadira de rodes, porten croses... En coneixes cap? . . . . .
2. Si algun d'aquests nois o noies amb dificultat per moure's vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? . . . . .
3. Per què?. . . . .  
.....
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres? . . . . .

5. Per què? .....
- .....
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola? .....
- .....
- .....

**D**

1. Hi ha nens i nenes que tenen moltes dificultats per aprendre el que els mestres ensenyen. En coneixes cap? .....
2. Si algun d'aquests nois o noies que tenen moltes dificultats per aprendre vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? .....
3. Per què? .....
- .....
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres? .....
5. Per què? .....
- .....
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola? .....
- .....
- .....

**E**

1. Hi ha nens i nenes que molesten contínuament els companys i no deixen treballar a classe. En coneixes cap? .....
2. Si algun d'aquests nois o noies que molesten contínuament i no deixen treballar a classe vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? ...
3. Per què? .....
- .....

4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres? .....
5. Per què? .....
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola? .....
- .....
- .....

**F**

1. Hi ha nens i nenes que són d'altres cultures o llocs. En coneixes cap? .....
2. Si algun d'aquests nois o noies d'una altra cultura vingués a la nostra classe, creus que podria seguir les classes? .....
3. Per què?. .....
- .....
4. Podries ser amic o amiga d'aquest nen/a igual que dels altres? .....
5. Per què?. .....
- .....
6. En quines coses el podries ajudar quan fos a l'escola? .....
- .....
- .....

